



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

# Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig  
Institut für Pädagogische Psychologie  
Bienroder Weg 82  
38106 Braunschweig  
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)  
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.  
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

# Inhalt

|               |   |
|---------------|---|
| Vorwort ..... | 5 |
|---------------|---|

*Bernhard Sieland und Laura Jordaan*

|   |   |
|---|---|
| Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag,<br>alten Schwächen und neuen Chancen ..... | 7 |
|---|---|

## Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

*Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss*

|   |    |
|---|----|
| Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback-<br>strategien in Lehr-Lernsituationen ..... | 23 |
|---|----|

*Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss*

|   |    |
|---|----|
| Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten<br>und reflektiert einsetzen können ..... | 37 |
|---|----|

*Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann*

|   |    |
|---|----|
| Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden<br>..... | 53 |
|---|----|

*Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies*

|  |    |
|--|----|
| Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts-<br>studierenden – 2. Evaluationsstudie ..... | 69 |
|--|----|

*Gabriele Krause*

|   |    |
|---|----|
| Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback ..... | 83 |
|---|----|

---

## **Train-the-trainer-Konzepte**

*Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies*

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern ..... 109

*Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann*

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept ..... 129

*Evelyn Krauß*

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) ..... 143

## **Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil**

*Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde*

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren ..... 163

*Christina Plath*

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten ..... 171

## **Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept**

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

### **Zusammenfassung**

Im Rahmen der Lehramtsausbildung werden an der TU Braunschweig zur Vorbereitung auf das sechswöchige Allgemeine Schulpraktikum (ASP) Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende durchgeführt. Damit perspektivisch alle Lehramtsstudierenden an diesen Trainings teilnehmen können, ist es notwendig, entsprechend viele Trainerinnen und Trainer durch eine Schulung zur Durchführung dieses Trainings zu befähigen. Vorgestellt werden in diesem Beitrag zunächst die strukturelle Ausgangssituation, das Konzept des Classroom-Management-Trainings, die Kompetenzen, welche Classroom-Management-Trainerinnen und -Trainer benötigen sowie das Konzept der Schulung und Möglichkeiten der Evaluation und Qualitätssicherung.

**Schlüsselbegriffe:** Classroom-Management-Trainerinnen und Trainer, Schulungskonzept, Lehrkräftefortbildung

---

Dr. Gesa Uhde, Prof. Dr. Barbara Thies, Lena Hannemann, M. Sc.  
TU Braunschweig  
Institut für Pädagogische Psychologie  
Bienroder Weg 82  
38106 Braunschweig  
[g.uhde@tu-braunschweig.de](mailto:g.uhde@tu-braunschweig.de)

## 1. Ausgangssituation

An der TU Braunschweig wurde im Teilprojekt KoBB (**K**ompetenzorientierte **B**eratungs- und **B**egleitstrukturen) des Projektes TU4Teachers im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ein Classroom-Management-Training für Lehramtsstudierende in der Bachelorphase entwickelt, durchgeführt und evaluiert (Uhde, Thies, Perst & Hannemann, 2018). Das Training dient zur Vorbereitung der Studierenden auf das sechswöchige Allgemeine Schulpraktikum, indem Wissen und Handlungssicherheit im Bereich des Classroom-Managements vermittelt werden. Da viele angehende Lehrkräfte vor Beginn erster Praxisphasen über Verunsicherungen und unzureichende Vorbereitung klagen (Havers, 2010; Lubitz, 2007; Melnick & Meister, 2008; O'Neill & Stephenson, 2012), zielt das Training überdies darauf, dieses Gefühl der Verunsicherung zu reduzieren und das Gefühl des Vorbereitet-seins zu erhöhen. Das Classroom-Management-Training (CMT) wurde bereits mit zwei Kohorten von Lehramtsstudierenden durchgeführt und positiv evaluiert (Hannemann, Uhde & Thies, eingereicht).

Aufgrund fehlender personeller Ressourcen konnten in den ersten beiden Kohorten nicht alle Studierenden am CMT teilnehmen (Studierende, die nicht am Präsenztraining teilnahmen, absolvierten im gleichen Zeitraum einen Onlineliteraturkurs zum Thema Classroom-Management). Da die Teilnehmenden des Präsenztrainings günstigere Werte bezogen auf das selbsteingeschätzte Wissen und die selbsteingeschätzten Kompetenzen in den Bereichen Regeln, Störungsintervention und Klarheit des Handlungsprogramms (Hannemann et al., eingereicht) aufwiesen als die des Online-Literaturkurses, sollen perspektivisch alle Lehramtsstudierenden das CMT durchlaufen. Um diesen Bedarf an Trainingsveranstaltungen decken zu können, ist es notwendig, weitere Trainerinnen und Trainer zu schulen, die das CMT zukünftig in standardisierter Form durchführen. Zur Durchführung des CMT müssen Trainerinnen und Trainer über verschiedene Kenntnisse und Kompetenzen verfügen (s.u.). Der Erwerb dieser Kenntnisse und Kompetenzen wird durch unterschiedliche Elemente im Rahmen der Schulung unterstützt. Zur Verdeutlichung dessen, was Trainerinnen und Trainer bei der Durchführung des CMT können und wissen müssen, wird zunächst das CMT beschrieben und anschließend auf die Anforderungen an CM-Trainerinnen und -Trainer eingegangen.

## 2. Das Braunschweiger Classroom-Management-Training (CMT)

Da Studierende zu Beginn erster Praxisphasen vor allem Unsicherheiten auf der Handlungsebene beschreiben, sollte ein angemessenes Lehrveranstaltungsformat zur Vermittlung von Classroom-Management-Kompetenzen deutliche Handlungsanteile haben, ohne dabei die kognitive und emotionale Ebene zu vernachlässigen. Das Format des kognitiven Verhaltenstrainings entspricht diesen Anforderungen und hat sich zudem bereits in unterschiedlichen Untersuchungen als wirksam auf allen drei Ebenen erwiesen (Hinsch & Pfungsten,

2007; Jürgens, Lübben, Friedrich & Kaps, 2014; Lubitz, 2007; Uhde, 2015). Beim CMT handelt es sich um ein kognitiv-behaviorales Training, welches auf die Verbesserung der Classroom-Management-Kompetenzen zielt. Das Training basiert strukturell auf bewährten Elementen aus Trainings der sozialen Kompetenz (Hinsch & Pfungsten, 2007; Uhde, 2015) und inhaltlich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Forschung zum Classroom-Management (Emmer & Sabornie, 2015; Kounin, 1976; Marzano, 2003; Mayr, 2006). Da es zur Vorbereitung auf eine der ersten Praxisphasen dient, werden im CMT nur für diese Phase relevante Inhalte des Classroom-Managements fokussiert.

Das CMT besteht aus drei jeweils fünfstündigen Präsenzsitzungen, die einmal wöchentlich mit einer Gruppe von maximal 15 Studierenden unter Anleitung einer ausgebildeten Trainerin stattfinden. Zusätzlich zu den Präsenzsitzungen gibt es einen Onlinebegleitkurs, der zur Unterstützung des Transfers der Trainingsinhalte in die Praxis dienen soll und die Studierenden vom zweiten Trainingstag bis zum Ende des Allgemeinen Schulpraktikums begleitet. Das Training ist sehr systematisch aufgebaut und im Ablauf stark strukturiert (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 3.

Elemente des CMT. RS = Rollenspiel

Entsprechend einem kognitiv-behavioralen Training enthält es sowohl Elemente, die auf die Bewusstmachung und Veränderung der Kognitionen zielen, und gleichzeitig gibt es einen hohen Anteil praktischer Elemente, die sich direkt auf die Handlungsebene beziehen. Die wichtigsten Methoden des CMT sind Instruktion und Modellierung durch die Trainerin oder den Trainer, Einzel- und Partnerarbeiten, Plenumsdiskussionen, Übungen zur Modifikation von Kognitionen und – zeitlich am umfangreichsten – Rollenspiele in unterschiedlichen Varianten. Diese Rollenspiele finden zum Teil mit und zum Teil ohne Videofeedback statt. Die Komplexität der zu übenden Situationen und der durchzuführenden Rollenspiele

steigert sich dabei im Verlauf des Trainings. Anhand dieser Auflistung der Trainingsmethoden wird deutlich, welches methodische Repertoire Trainerinnen und Trainer des CMT beherrschen müssen (für eine ausführlichere Darstellung des CMT siehe Hannemann, Uhde & Thies, 2019, in diesem Band).

Wie Fries & Souvignier (2015) feststellen, ist „die Wirksamkeit eines Programms abhängig von der Qualität seiner Durchführung.“ (S. 415). So zeigten sich in verschiedenen Studien deutliche Unterschiede in den Trainingseffekten zwischen den Gruppen in Abhängigkeit von den jeweiligen Trainerinnen bzw. Trainern. Zur qualitativ hochwertigen Umsetzung von Trainingsprogrammen betonen Fries & Souvignier (2015) daher, „dass Umsetzung und Nachhaltigkeit durch begleitende Maßnahmen unterstützt werden sollten. Im Hinblick auf die Qualität der Umsetzung müssen Programme also weitestgehend selbsterklärend sein und/oder durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen vermittelt werden.“ (S. 415). Auch Klauer (2001) spricht sich dafür aus, durch entsprechende Übung und Supervision sicherzustellen, dass die Trainerinnen und Trainer das jeweilige Konzept auch sinngemäß umsetzen. Um das CMT für eine große Gruppe Lehramtsstudierender in standardisierter und möglichst vergleichbarer Form durchführen zu können, ist es daher notwendig, die Personen, welche das CMT durchführen, adäquat zu schulen. Entsprechend dieser Auffassung von Fries & Souvignier (2015) erhalten Teilnehmende daher einerseits ein ausführliches Manual zur Durchführung des CMT, aber auch eine umfangreiche Schulung und darüber hinaus werden nach Abschluss des Prüfungstrainings regelmäßige Besprechungen, Konferenzen und Supervisionssitzungen (s.u.) durchgeführt.

### **3. Trainerin/Trainer für Classroom-Management**

„Trainings dienen der systematischen Aneignung von Fähigkeiten, Konzepten oder Einstellungen, die zu verbesserter Leistung in einer anderen Umgebung führen“ (Goldstein & Ford, 2002 nach Kauffeld, 2010, S. 3). Sowohl das CMT selbst als auch die Schulung zur Trainerin/zum Trainer für das CMT entsprechen diesem Trainingsverständnis, lassen sich darüber hinaus noch spezifischer als Lehrkrafttraining bezeichnen, wobei sie sich im zeitlichen Umfang deutlich unterscheiden. Zielgruppe des Schulungsangebotes sind Lehrende der Universität aus dem Bereich der Bildungswissenschaften und Lehrkräfte an Schulen. Als Lehrkrafttrainings werden Arrangements bezeichnet, „innerhalb derer zukünftige oder schon in der Praxis stehende Lehrer in einem gewissen Schonraum mit Hilfe praktischer Übungen und Erfahrungen systematisch dazu angeleitet werden, ihr Verhalten zu ändern oder neues Verhalten zu erwerben“ (Jürgens, 1983). Mutzeck & Pallasch (1983) betonen, dass Lehrkrafttrainings über die Verhaltensschulung hinausgehend auch auf eine Einstellungsänderung der Teilnehmenden abzielen. Ziel ist dabei der Erwerb oder die Modifikation berufsbezogener Handlungskompetenzen, wobei die Gesamtheit der sozialen Interaktion in der Schulklasse fokussiert wird, das heißt, dass neben den motorischen Verhaltensanteilen auch das



emotionale Erleben und die kognitive Verarbeitung von Unterrichtsgeschehen durch die Lehrkraft thematisiert wird (Pallasch, Mutzeck & Reimers, 2002; Toepell, 2010).

Welche Anforderungen werden an die zukünftigen CM-Trainerinnen und -Trainer gestellt? Generell kann festgehalten werden, dass CM-Trainerinnen und -Trainer also in der Lage sein müssen, den Trainingsteilnehmenden eine strukturierte Lernumgebung mit Möglichkeiten zur wiederholten Übung bestimmter – vor allem berufsbezogener – Handlungskompetenzen zu bieten. Anhand der Lernziele, die für die Trainerinnen- und Trainerschulung formuliert wurden, lassen sich die erforderlichen Kompetenzen und Wissensbestandteile der CM-Trainerinnen und -Trainer konkretisieren. Nach Abschluss der Schulung...

- kennen die Teilnehmenden theoretische Hintergründe zum Classroom-Management (z.B. Emmer & Sabornie, 2015; Kounin, 1976; Marzano, 2003; Mayr, 2006),
- kennen die Teilnehmenden theoretische Hintergründe zum Bereich Lernpsychologie und Humanistische Psychologie (z.B. Rogers, 2009),
- kennen die Teilnehmenden Unterschiede zwischen den Lehrveranstaltungsformen „Training“ und „Unterricht“ (z.B. Döring, 2017; Fries & Souvignier, 2015),
- kennen die Teilnehmenden Unterschiede zwischen der Rolle als Trainer/Trainerin und der Rolle als Lehrkraft (z.B. Döring, 2017; Fries & Souvignier, 2015),
- kennen die Teilnehmenden den Ablauf des CMT und die (didaktischen) Hintergründe der einzelnen Trainingselemente,
- führen die Teilnehmenden Methoden des CMT eigenständig und konzeptkonform durch, d.h. sie
  - geben eindeutige Instruktionen,
  - leiten Plenumsdiskussionen zurückhaltend und zielführend,
  - leiten Einzel-, Partner und Gruppenarbeitsphasen an,
  - modellieren Rollenspiele,
  - leiten in Kleingruppen Rollenspiele und Videofeedback an,
  - leiten in der Großgruppe Rollenspiele und Feedbackphasen an,
- zeigen Teilnehmende im Training die Haltung einer Trainerin/eines Trainers, die dem Modell der humanistischen Psychologie nach Rogers entspricht, insbesondere gehen sie wertschätzend, kongruent, interessiert, anregend und unterstützend sowie authentisch mit den Trainingsteilnehmenden um (Rogers, 2009),
- kennen die Teilnehmenden Strategien zum Umgang mit schwierigen Situationen im Training und wenden diese bei Bedarf flexibel und zielführend an,
- setzen die Teilnehmenden direktives und non-direktives Trainerinnen- bzw. Trainerverhalten konzeptkonform im Training ein.

#### 4. Ablauf der Schulung zur CM-Trainerin /zum CM-Trainer

Bevor der Ablauf der CMT-Schulung dargestellt wird, sollen zunächst **Besonderheiten der Schulung** in Abgrenzung zu anderen Trainerinnen- und Trainerausbildungen erwähnt werden: Wie aus der obigen Auflistung der Lernziele deutlich wird, fokussiert die Schulung zur CM-Trainerin/zum CM-Trainer auch zu einem großen Teil wissenschaftlich fundiertes pädagogisch-psychologisches Wissen. Bei der Untersuchung in Deutschland angebotener Trainerinnen- und Trainerausbildungen fanden Wißhak & Hochholdinger (2015), dass sich die meisten Trainerinnen- und Trainerausbildungen „auf eine große Bandbreite verschiedener pädagogisch-didaktischer Fertigkeiten [richteten], dagegen weniger auf wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Wissen.“ (S. 124). Die CM-Trainerinnen- und -Trainerschulung unterscheidet sich von anderen Trainerinnen- und Trainerausbildungen auch derart, dass nicht die grundsätzliche Fähigkeit zur Erstellung von Lernsettings (Beyer-Stiepani & Scarbath, 2012; Wißhak & Hochholdinger, 2015) im Vordergrund steht, da es ein festes Konzept gibt, welches die späteren Trainerinnen und Trainer durchführen können sollen. Die Schulung richtet sich an Personen, die als Lehrkraft an Schulen arbeiten oder als Lehrende an der Universität in den Bildungswissenschaften. Dadurch bringen die Teilnehmenden einerseits bereits Vorerfahrungen und Hintergrundwissen aus dem Bereich der Lehre und des Schulalltages und ggf. des Classroom-Managements mit. Andererseits haben sie auch in der Rolle als Lehrkraft/Lehrende bereits etablierte Verhaltensweisen und Einstellungen, die sich von denen einer Trainerin/eines Trainers zum Teil unterscheiden. Daraus ergibt sich die Herausforderung, im Rahmen der Schulung die Haltung einer Trainerin/eines Trainers zu erlernen und im Rahmen der CMTs anzuwenden, während gleichzeitig im Schul- oder Universitätsalltag weiterhin die Rolle als Lehrkraft bzw. Lehrende/r eingenommen wird.

Orientiert an den o. g. Zielen und Inhalten, muss laut Beyer-Stiepani und Scarbath (2012) eine Schulung zeitlich und methodisch so gestaltet sein, dass „der Teilnehmer Gelegenheit hat, seine Rolle als Trainer zu überdenken und sein Verhalten zu reflektieren, aber auch Feedback erhält über seine Wirkung als Trainer. Darüber hinaus ist es wichtig, auch hier im Sinne der Handlungsorientierung, dass genügend Raum ist, aktiv Methoden zu erleben und auszuprobieren.“ (S. 29).

Die CMT-Schulung im Umfang von insgesamt ungefähr 100 Stunden ist modularisiert aufgebaut mit Präsenzelementen und zum Teil online zu bearbeitenden Selbstlern-Elementen und wird mit einer Abschlussprüfung in Form eines eigenverantwortlich durchgeführten Trainings beendet (s. Abbildung 2).

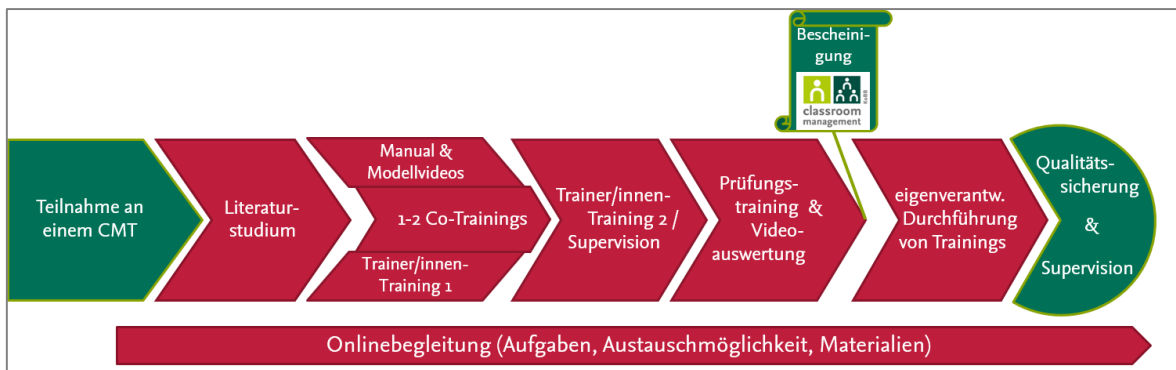


Abbildung 4.

Elemente der Schulung für CM-Trainerinnen und -Trainer

Den Auftakt zur Schulung stellt ein für alle Schulungsteilnehmenden durchgeführtes CMT dar, welches sie in der gleichen Form durchlaufen, wie es mit Studierenden durchgeführt wird. Ziel dabei ist einerseits, sie mit Trainingsinhalten, -ablauf und -methoden vertraut zu machen, darüber hinaus auch die Perspektive der Trainingsteilnehmenden nachvollziehen zu können und an geeigneten Stellen darüber zu reflektieren. Dieses Vorgehen entspricht laut Wahl (2006) einem >pädagogischen Doppeldecker<, dabei „werden Lehr- und Lernprozesse gedoppelt. Dies bedeutet, dass im Kurs genau das geschieht, um was es inhaltlich geht. Im Anschluss daran wird der Prozess reflektiert“ (S. 297). Überdies findet auch schon eine erste Modellierung des zu erlernenden Trainerinnen- bzw. Trainerverhaltens statt, indem das Verhalten der Ausbildungstrainerinnen erlebt und beobachtet werden kann. Die Teilnahme an dem CMT in dieser Form dient den Schulungsteilnehmenden darüber hinaus auch zur Selbstüberprüfung, ob das Trainingskonzept zur eigenen Person passt.

Nach der Teilnahme am CMT erarbeiten sich die Teilnehmenden im Rahmen eines **Literaturstudiums** anhand von wissenschaftlich fundierten Texten, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, theoretische Grundlagen zu den Bereichen Classroom-Management, Lernpsychologie & Humanistische Psychologie und Lehrkrafttrainings & Trainerinnen- bzw. Trainerverhalten. Dieses Literaturstudium dient zusammen mit dem Manual und den Modellvideos zur Vorbereitung auf die Co-Trainings und das erste Trainer/innen-Training.

Die angehenden Trainerinnen und Trainer erhalten ein ausführliches **Manual** zum CMT, welches nicht nur den Ablauf darstellt, sondern auch wörtliche Instruktionen, wichtige Hinweise zu Stolpersteinen im Trainingsablauf und überdies theoretisch fundierte Exkurse zu relevanten Themen, die im Training erfahrungsgemäß häufiger angesprochen werden, enthält und damit den oben genannten Empfehlungen von Fries & Souvignier (2015) entspricht. Auf einer zugangsgeschützten Onlineplattform werden ergänzend **Modellvideos** zu einzelnen CMT-Elementen zur Verfügung gestellt, welche die Instruktion und Durchführung der jeweiligen Elemente veranschaulichen.

**Trainer/innen-Training 1:** In diesem eintägigen Training für angehende Trainerinnen und Trainer werden der Ablauf des CMT, die Anleitung und Durchführung einzelner CMT-

Elemente und Grundprinzipien des CMT besprochen und entsprechend einem kognitiv-behavioralen Training geübt. Auch hier werden im Sinne des bereits beschriebenen pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2006) Methoden des CMT angewendet, um Grundprinzipien des Trainings zu verdeutlichen (z.B. induktives Vorgehen wie bei der Übung zur Differenzierung angemessenen und unangemessenen Lehrkraftverhaltens aus dem CMT, die verwendet wird, um angemessene und unangemessene Instruktionen zu unterscheiden). Darüber hinaus wird die Rolle als Trainerin/Trainer insbesondere in Abgrenzung von der Rolle als Lehrkraft bzw. Lehrender/Lehrendem thematisiert.

Im Laufe der Schulungsteilnahme müssen alle Teilnehmenden jeweils ein bis zwei **Co-Trainings** bei erfahrenen Trainerinnen/Trainern absolvieren. In der Rolle als Co-Trainee/ Co-Trainer werden einzelne Elemente des CMT in Absprache mit der erfahrenen Trainerin/dem erfahrenen Trainer übernommen und Kleingruppen bei der Durchführung von Rollenspielen angeleitet und bei deren Auswertung unterstützt. Im Anschluss an das Co-Training gibt die erfahrene Trainerin/der erfahrene Trainer ein ausführliches Feedback über die Art der Durchführung und zum Trainerinnen- bzw. Trainerverhalten.

**Trainer/innen-Training 2:** Aufbauend auf den in den Co-Trainings gesammelten Erfahrungen in der Rolle als Trainerin/Trainer und in Bezug auf die Anleitung und Durchführung der einzelnen CMT-Elemente werden in diesem zweiten ebenfalls eintägigen Trainer/innen-Training der Umgang mit schwierigen Situationen im Training, ethische Fragen und weiterführende, individuelle Fragen der Schulungsteilnehmenden besprochen und auch entsprechend geübt. Ein Lernziel der Schulung ist in diesem Zusammenhang – wie es auch Scarbath und Beyer-Stiepani (2012) hervorheben – dass die Teilnehmenden „fördernde und hemmende Trainerverhaltensweisen [kennen] und sich der besonderen Wirkung [ihrer] Person als Trainer für den Lernerfolg bewusst [sind].“ (S. 27).

Die Schulung wird durch eine **Prüfung** abgeschlossen. Diese besteht in der eigenständigen Durchführung eines vollständigen CMT mit Studierenden. Dieses Training wird vollständig auf Video aufgenommen und anschließend ausschnittsweise mit den Ausbildungstrainerinnen besprochen und reflektiert. Ist die Abschlussprüfung bestanden, erhält die/der Teilnehmende eine Bescheinigung über die erfolgreiche Teilnahme an der Schulung und die bestandene Prüfung, wodurch sie/er Mitglied des Trainerinnen- und Trainerpools wird und fortan das CMT eigenständig in der manualisierten Form durchführen darf.

**Onlinebegleitung:** Während der gesamten Schulung werden auf einer zugangsgeschützten Onlineplattform Materialien zur Verfügung und ggf. kleinere Aufgaben gestellt sowie die Möglichkeit gegeben, sich mit den anderen Teilnehmenden in Foren auszutauschen. Ziel ist dabei, einerseits das Material (Texte, Trainingsmanual, Videos, Skripte) in gebündelter Form leicht erreichbar zur Verfügung zu stellen und darüber hinaus, den Teilnehmenden, die außerhalb der Präsenzveranstaltungen während der Schulung nicht zwingend Berührungspunkte haben, eine gemeinschaftsfördernde virtuelle Begegnungsmöglichkeit zu gegenseitigem Austausch und Unterstützung anzubieten.

Ziel der Schulung ist es, einen Pool an geschulten Trainerinnen und Trainern aufzubauen, die das CMT zukünftig mit Lehramtsstudierenden vor deren Allgemeinem Schulpraktikum durchführen. Bei der großen Anzahl an Trainings, die für eine Kohorte von (aktuell ca. 450) Studierenden benötigt werden, ist die Qualitätssicherung der durchgeführten Trainings von zentraler Bedeutung. Diese wird einerseits angestrebt durch die hochstrukturierte Vorgehensweise im Training selbst, welche anhand des Manuals ausführlich beschrieben und jederzeit für die geschulten Trainerinnen und Trainer nachlesbar ist. Die umfangreiche Schulung zur CM-Trainerin/zum CM-Trainer leistet zudem einen wichtigen Beitrag zu vergleichbaren Verhaltensweisen und Haltungen der Trainerinnen und Trainer. Darüber hinaus werden nach Abschluss der Schulung mit allen aktiven CM-Trainerinnen und -Trainern in regelmäßigen Abständen Besprechungen und Konferenzen abgehalten. Im Rahmen dieser werden zum einen Videomitschnitte aus Trainings (mit dem Fokus auf dem Verhalten der jeweiligen Trainerin/des jeweiligen Trainers) reflektiert und überdies Erfahrungen und ggf. Schwierigkeiten mit der Durchführung besprochen. Zusätzlich besteht jederzeit das Angebot der Supervision mit den Ausbildungstrainerinnen. Dieses Vorgehen zur Qualitätssicherung entspricht damit den Aussagen von Fries & Souvignier (2015), „dass Umsetzung und Nachhaltigkeit durch begleitende Maßnahmen unterstützt werden sollten.“ (S. 415).

Der Aufbau der Trainerinnen- und Trainerschulung lässt sich grob am Modell der Entwicklung von Expertise nach Glaser (1996 nach Berliner, 2001) anlehnen. Dabei durchlaufen Novizinnen und Novizen zunächst die als „externally supported“ bezeichnete Phase, in der die Novizinnen und Novizen eine strukturierte Umgebung vorfinden, in welcher sie durch externe Unterstützung die grundlegenden Fähigkeiten kennenlernen und erwerben. In der folgenden als „transitional“ bezeichneten Phase nehmen Anleitung und Strukturierung durch andere ab und die Fähigkeit zur Selbstüberwachung und zur Selbstregulation zu, zudem werden Standards für die Ausführung der Tätigkeiten entwickelt. In der dritten Phase – „self-regulatory“ genannt – wird die Kontrolle durch die zukünftige Expertin/den zukünftigen Experten über die eigene Lernumgebung immer größer, sie fordern das Feedback, das sie benötigen, eigenständig ein und bestimmen ebenso das Anforderungsniveau bezüglich der eigenen Entwicklung selbstständig. Die Struktur der vorgestellten Trainerinnen- und Trainerschulung orientiert sich ähnlich wie das Modell der Expertiseentwicklung „from supported learning to increasingly self-controlled, self-monitored, and self-reinforced learning“ (Berliner, 2001, S. 479).

## 5. Evaluation

Die erste Schulung für CM-Trainerinnen und -Trainer wird im Frühjahr des Jahres 2019 beginnen, so dass zunächst eine formative Evaluation (Bortz & Döring, 2006) im Rahmen des ersten Durchgangs erfolgen wird. Ziel ist dabei, die Durchführbarkeit des Konzeptes zu erproben, Rückmeldungen zur Angemessenheit der Inhalte und des zeitlichen Aufwands sowie zur Akzeptanz der einzelnen Module zu erhalten.

Zusätzlich zur formativen Evaluation, die Aufschluss geben soll über den Aufbau und Ablauf des Schulungskonzeptes, interessieren insbesondere die Effekte der Schulung auf die Teilnehmenden im Sinne einer summativen Evaluation (Bortz & Döring, 2006). Das Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick & Kirkpatrick (2012) ist in diesem Zusammenhang das bekannteste und am weitesten verbreitete Konzept zur Evaluation von Trainingsmaßnahmen. Es umfasst die Ebenen *reaction*, *learning*, *behavior* und *results* (S. 21). Auf der Ebene *reaction* wird die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Training und den Trainerinnen/Trainern erhoben. Die Ebene *learning* erfasst Veränderungen im Wissen, in den Einstellungen und/oder Fähigkeiten der Teilnehmenden aufgrund der Trainingsteilnahme. Veränderungen im Verhalten der Trainingsteilnehmenden in deren (Berufs-)Alltag und damit der Transfererfolg werden auf der Ebene *behavior* erhoben. Auf der vierten und am schwierigsten zu erfassenden Ebene der *results* werden die Auswirkungen erhoben, die aufgrund des veränderten Verhaltens der Trainingsteilnehmenden in deren (Arbeits-)Umfeld auftreten. In ähnlicher Weise hat Lipowsky (2010) die Wirkungen von Lehrkräftefortbildungen auf vier Ebenen verortet und unterscheidet dabei die Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrperson (Ebene 1), die Erweiterung der Lehrkraftkognitionen (Ebene 2), die Veränderungen unterrichtspraktischen Handelns (Ebene 3) und die Effekte auf Schülerinnen und Schüler (Ebene 4).

Um die Trainerinnen- und Trainerschulung summativ zu evaluieren, wären auf der Ebene der Reaktion die Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Schulung zu erfassen. In diesem Zusammenhang möglichst positive Rückmeldungen zu erhalten, ist laut Lipowsky (2010) „eine notwendige, wenngleich eben keine hinreichende Voraussetzung für einen erfolgreichen Lern- und Transferprozess“ (S. 54). Überdies ist eine hohe Zufriedenheit für die Weiterempfehlung der Schulung an potentielle zukünftige Teilnehmende eine wichtige Unterstützung, um den Trainerinnen- und Trainerpool stetig erweitern zu können. Auf der Ebene *learning* bzw. der Erweiterung der Lehrkraftkognitionen ist es z.B. sinnvoll, einerseits durch Befragung der Teilnehmenden die Entwicklung der bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Rolle als Trainerin/Trainer zu erfassen. Die Erfassung des in den Lernzielen formulierten Wissens zu theoretischen Hintergründen in Bereichen des Classroom-Managements oder der Psychologie könnte in Form von Wissenstests abgefragt werden, kann allerdings auch anhand der Videos, die im Rahmen des Prüfungstrainings erstellt werden, überprüft werden. Ebenfalls anhand von Videos, die sowohl im Rahmen von Co-Trainings als auch im Prüfungstraining aufgenommen werden, lässt sich die Entwicklung des Verhaltens in der Rolle als Trainerin/Trainer erfassen, welches auf der dritten Ebene der genannten Modelle zur Evaluation zu verorten ist. Die Effekte der Schulung auf der vierten Ebene (*results* bzw. Effekte auf - in diesem Fall – Studierende) zu erfassen, ist nicht längsschnittlich oder im Kontrollgruppendesign möglich, da nur geschulte Trainerinnen und Trainer das CMT durchführen dürfen. Anhand von Daten der Studierenden, die am CMT der geschulten Trainerinnen und Trainer teilnehmen, ließen sich jedoch

Aussagen über die Zufriedenheit mit den geschulten Trainerinnen und Trainern und ggf. zu Trainerinnen-/Trainereffekten machen.

Einschränkend für das Evaluationskonzept der Schulung ist zu betonen, dass an jedem Schulungsdurchgang nur eine Gruppe von maximal 15 Personen teilnehmen kann, so dass die Stichprobe sehr klein ausfällt. Darüber hinaus ist es nicht realistisch, eine vergleichbare Kontrollgruppe zu finden. Insgesamt ist zwar ein längsschnittliches Evaluationsdesign möglich, jedoch nur mit Eigenvergleichen.

## **6. Zusammenfassung und Ausblick**

Im Rahmen der Lehramtsausbildung an der TU Braunschweig sollen perspektivisch alle Studierenden durch die Teilnahme an einem Classroom-Management-Training auf das Allgemeine Schulpraktikum vorbereitet werden und Unsicherheiten bezüglich des Umgangs mit herausfordernden Situationen im Schulalltag reduziert werden. Um den umfangreichen Bedarf an Trainingsveranstaltungen für Kohorten von ca. 450 Studierenden abdecken zu können, wird ein größerer Pool an geschulten Trainerinnen und Trainern benötigt. Das in diesem Beitrag vorgestellte Programm zur Schulung von CM-Trainerinnen und -Trainern ist ein umfängliches, dennoch konzentriertes und theoretisch fundiertes Konzept, das es ermöglicht, zukünftig durch standardisierte Trainings eine vergleichbare Vorbereitung aller Studierenden auf das Praktikum zu gewährleisten. Da sich die Schulung auch an Lehrkräfte richtet, wird damit ebenfalls ein wichtiger wissenschaftlich fundierter Beitrag zur dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet. Darüber hinaus wird auch die Vernetzung und Verbindung von erster und dritter Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gefördert. Dies geschieht zum einen, wenn die geschulten Lehrkräfte die Trainings mit den Studierenden durchführen und zum anderen ermöglicht der Austausch mit den Lehrkräften im Rahmen der Qualitätssicherung, das CMT-Konzept stetig den aktuellen Gegebenheiten in Schule entsprechend zu modifizieren (z.B. durch aktuelle Fallbeispiele oder aktualisierte Situationsbeschreibungen).

Neben den Lehrkräften aus Schulen und den Lehrenden aus den Bildungswissenschaften ist perspektivisch angedacht, die beschriebene Schulung für Studierende, die das Studienprogramm TrauBe (Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell, s. Beitrag von Henk, Prüß, Krause & Thies, 2019, in diesem Band) erfolgreich abgeschlossen haben, in Form eines Aufbaumoduls anzubieten. Die TrauBe-Teilnehmenden könnten sich damit schon während des Studiums mit einem Schwerpunkt im Bereich kognitive Verhaltenstrainings und Classroom-Management profilieren und mit zusätzlicher Praxiserfahrung ins Berufsleben starten.

## Literaturverzeichnis

- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Beyer-Stiepani, T. v. & Scarbath, H. (2012). Trainerqualifikation – ein konzeptioneller Ansatz. In T. v. Beyer-Stiepani & H. Scarbath (Hrsg.), *Handbuch Trainingskompetenz. Multiplikatorenkonzept für die betriebliche Weiterbildung* (DGFP PraxisEdition, Bd. 106, 1. Aufl., S. 23–33). Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag. Zugriff am 22.10.2018. urn:nbn:de:0111-opus-79824
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen* (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master, 4., überarb. Aufl., [Nachdr.]. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl.
- Döring, K. W. (2017). *Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2015). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 401–419). Berlin: Springer. 10.1007/978-3-642-41291-2
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019). Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden - 2. Evaluationsstudie. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S. 69-82). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231323-0>
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (eingereicht). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende.
- Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 283–290). Münster: Waxmann.
- Henk, F., Prüß, K. L., Krause, G. & Thies, B. (2019). Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern. In G. Uhde & B. Thies (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training* (S.109-128). <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231309-0>
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK ; Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele ; [CD-ROM* (Praxismaterial, 5., vollst. überarb. Aufl., [Nachdr.]. Weinheim: Beltz PVU.
- Jürgens, B. (1983). *Veränderungsprozesse in Lehrertrainings. Eine Analyse verschiedener Formen des Lehrertrainings auf der Grundlage eines kognitiven Lernmodells* (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, Bd. 166). Frankfurt am Main: Lang.



- Jürgens, B., Lübben, K., Friedrich, M. & Kaps, S. (2014). Trainings sozialer Kompetenzen und das GSK-KJ. In B. Jürgens, K. Lübben, G. Uhde & S. S. Aurin (Hrsg.), *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ). Mit E-Book inside und Arbeitsmaterialien* (1. Aufl., S. 67–81). Weinheim u.a: Beltz.
- Kauffeld, S. (2010). *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern ; mit 26 Tabellen und 24 Checklisten*. Berlin: Springer.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2012). *Evaluating training programs. The four levels* (3. ed., repr). San Francisco: BK, Berrett-Koehler.
- Klauer, K. J. (2001). Trainingsforschung: Ansätze - Theorien - Ergebnisse. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch kognitives Training* (2., überarb. und erg. Aufl., S. 5–66). Göttingen: Hogrefe.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders & J. Mayr (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Münster: Waxmann.
- Lubitz, I. (2007). *Soziale Kompetenzen im Lehrerberuf*. Zugl.: Braunschweig, Techn. Univ., Diss., 2006 u.d.T.: Lubitz, Ilona: Konzeption und Evaluation eines Kurztrainings sozialer Kompetenzen in der universitären Lehrerausbildung. Kovač, Hamburg.
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 227–242.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31 (3), 39–56. Zugriff am 18.02.2016.
- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.). (1983). *Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen*. Weinheim: Beltz.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1131–1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.). (2002). *Beratung - Training - Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern* (Pädagogisches Training, 3. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verl.
- Rogers, C. R. (2009). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (Personenzentrierte Beratung & Therapie, Bd. 8, 1. Aufl.). München: E. Reinhardt.

- Toepell, S. (2010). *Lehrertrainings im deutschen Sprachraum. Einzeldarstellungen und Entwicklungsverläufe* (Pädagogik). München, Univ., Diss., 2009. München: Utz Verl.
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burn-out-Prävention*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig, Braunschweig. Zugriff am 19.10.2018. [https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/receive/dbbs\\_mods\\_00061268](https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00061268)
- Uhde, G., Thies, B., Perst, H. & Hannemann, L. (2018). Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (Berichte aus der Psychologie, 1. Auflage, S. 45–54). Herzogenrath: Shaker.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Auflage mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Wißhak, S. & Hochholdinger, S. (2015). „Zaubern“ lernen – Welche pädagogischen Inhalte umfassen sogenannte Trainerausbildungen? *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 38 (1), 113–127. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0012-2>